



LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SECUNDARIAS Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Clemente Estevan, Rosa Ana, Andrés Roqueta, Clara Górriz Plumed, Ana Belen
Universitat Jaume I de Castelló (UJI)

Abstract: La comprensión de las emociones de los otros es crítica para el desarrollo social infantil (Harris, 1992). En este sentido, algunas de emociones harían referencia a situaciones de trasgresión de normas morales (culpa) y sociales (vergüenza). El objetivo de este trabajo es el de relacionar la situación de rechazo o aceptación en el aula de clase con la comprensión que se hace de estas emociones y la utilización de léxico semánticamente adecuado para expresarlas.

La muestra estaba formada por 113 sujetos (5-8 años). Se utilizaron como tareas de evaluación: Un cuestionario sociométrico; cuatro historias de trasgresión de normas (Bennett y Matthews, 2000). Los resultados demuestran la importancia de la edad en la comprensión de las situaciones y la utilización de los términos emocionales adecuados. Por su parte, el estatus sociométrico marca diferencias significativas a favor de los niños populares sobre los otros grupos.

Descriptor clave: comprensión emocional; rechazo entre iguales; estatus sociométrico y relaciones entre iguales; léxico emocional; trasgresión de normas morales y socio-convencionales.

Moral emotion understanding and peer relationships in school contexts.

Abstract: Others' emotion understanding seems critical to social child development (Harris, 1992). Some of these emotions refer to situations with moral (guilt) and social transgressions (shame). The aim of this study is to relate social acceptance or reject in the class with emotional understanding and the proper semantic use of vocabulary to express them.

Participants were 113 children (5-8 years), that were administered a sociometric questionnaire and four stories about norms transgressions (Bennett y Matthews, 2000). Results showed the primacy of the variable age in the understanding of transgression situations, as well as in the use of the proper emotional verbal labells. Moreover, sociometric status yielded significant differences, being the popular children the ones that presented the highest scores on the variables studied.

Key words: emotion understanding; peers' rejection; sociometric status and peer's relationships; emotion vocabulary; moral norms transgression.



LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SECUNDARIAS Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

INTRODUCCIÓN

La literatura sobre el rechazo ha conseguido elaborar algunos aspectos propios de las relaciones entre iguales que organizan la conducta de éstos niños con sus compañeros de clase. Así, entre otros, parece afectar más a varones que a niñas (Clemente, Villanueva y Sorribes, 1994); es bastante estable a través de los años (Jiang y Cillessen, 2007); a largo plazo, las conductas agresivas que acompañan al rechazo suelen provocar marginación y conducta desajustada socialmente (Vitaro y cols., 2007); además algunos autores (Estevez y cols., 2006), han encontrado que las dificultades de relación también se registran en los hogares. Sin embargo, no se tiene tanta seguridad en algunos aspectos más difíciles de probar y que afectan a las representaciones sociales que la experiencia del rechazo contribuye a modificar en el pensamiento de estos niños interpretando sesgadamente algunos de los efectos que su propia conducta tienen en los demás. Por ejemplo, los rechazados agresivos, suelen atribuir intencionalidad a los demás de su propia conducta agresiva, sesgando la autocomprensión que tienen de su comportamiento y la comprensión interpersonal de la mente, especialmente, las intenciones de los otros (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2000; Rieffe, Villanueva y Meerum, 2005).

Dodge y Feldman (1990) dieron pie a una de las primeras propuestas en las que se consideraba que ciertos sesgos en el procesamiento de la información social eran determinantes en la conducta de rechazo. Desde este enfoque, se considera que los niños y niñas rechazados tendrían problemas específicos de carácter cognitivo para procesar situaciones sociales concretas que afectarían a la resolución de conflictos interpersonales. Se supone que manifiestan déficits en la comprensión mental de las mentes de sus compañeros y atribuyen intenciones hostiles a sus iguales, en general poco eficaces, lo que suele transformarse en rechazo por parte de los compañeros/as implicados. En otras ocasiones (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2000), hemos relacionado la teoría de la mente (capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros y entender sus pensamientos, creencia, intenciones y emociones) con los sesgos cognitivos que el rechazo de los iguales podría ir configurando en la mente infantil que vivencia ese rechazo. La comprensión de emociones es una parte importante de esta interpretación mentalista de las interacciones, trasgresiones y conflictos en que nos encontramos diariamente en el centro escolar o en el hogar. Parece adecuado pensar que la comprensión y expresión de las emociones propias y ajenas resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. Especialmente, las llamadas emociones secundarias o sociales que requieren la comparación interpersonal y la relación con las normas convencionales que organizan la vida social. Según Harris (1992), las emociones secundarias dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). El papel social de las emociones secundarias resulta, por tanto, muy importante, ya que, por las condiciones descritas, ayudan a regular la interacción social y a prevenir conductas desadaptadas (Clemente, Adrián y Villanueva, 2000).

Las emociones secundarias, al contrario que las emociones básicas, son construcciones sociales preparadas para unificar los valores del yo, los sentimientos propios de la emoción con la regulación interpersonal, y los valores propios de la sociedad en que vivimos. La tarea de evaluación que se propone en este trabajo descrita por Bennett y Matthews (2000), está diseñada para provocar dos de las más relevantes emociones secundarias: vergüenza y culpa. La vergüenza se suele desencadenar cuando la trasgresión de la norma no afecta a los otros, sino a la percepción que los otros tendrán sobre el yo infractor. La culpa, por el contrario, tiene implicaciones más graves con los otros al afectar a las posesiones, el bienestar o los derechos de los demás, por lo que la emoción estará desencadenada, no por las percepciones de los demás en el yo, sino por lo que el yo siente en la medida en que sus comportamientos y acciones afectan a los otros.

En este trabajo se hipotetiza que dado que los niños y niñas rechazados parecen tener distorsiones sobre cómo procesan las normas sociales (convencionales y morales), la explicación que verbalicen y los sentimientos que crean van a experimentar, como justificación de sus reflexiones sobre las tareas experimentales, serán diferentes a las de sus pares populares, los cuales -como grupo elegido positi-



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

vamente por sus iguales- deberán ser capaces de comprender mejor, tener sentimientos más adecuados y dar justificaciones más acordes con las normas del mundo adulto.

MÉTODO**Participantes**

Para la realización de este trabajo se examinaron un total de 113 sujetos de 5 a 7,11 años, escolarizados en aulas ordinarias de Infantil y Primaria en la ciudad de Castellón. De todos ellos, se seleccionaron -mediante el uso de un sistema sociométrico de Nominaciones directas- los 52 que resultaron clasificados por sus compañeros/as como populares o rechazados dando el perfil que puede leerse en la tabla 1:

Tabla 1.: Datos descriptivos de la población

sexo	niñas	15
	niños	37
edad	5 años	17
	6 años	18
	7 años	17
status	Populares	21
	Rechazados/as	31
Total		52

Instrumentos

Se utilizó el procedimiento sociométrico más convencional de las nominaciones directas, mediante el uso de un programa de ordenador González (1990) que separa automáticamente a los sujetos en clasificaciones habituales en el estatus sociométricos (ignorados, populares, rechazados, controvertidos, etc.). Como ya se ha comentado, se seleccionaron a los sujetos que el programa clasificó como rechazados y populares.

El segundo instrumento utilizado fueron cuatro tareas de emociones secundarias, llamadas “de transgresión de normas sociales y morales” (Bennett y Matthews, 2000). En esta tarea, los niños y niñas tenían que dar respuesta a cuatro situaciones (presentadas mediante viñetas). Se confeccionaron dos textos y dos juegos de viñetas, uno para cada sexo, con el fin de facilitar la identificación de los sujetos con los protagonistas. Dos de las situaciones hacían referencia a violación de normas socioconvencionales (SC1 y SC2 a partir de aquí). En ellas la trasgresión es de carácter convencional y la emoción generada es la “vergüenza”:

SC1) Un niño/a tiene que ir en pijama a comprar a un supermercado porque su madre le da tanta prisa para salir de casa que no le da tiempo a cambiarse.

SC2) Un niño/a entra sin darse cuenta en los lavabos públicos del sexo contrario y sus compañeros/as le ven.

Otras dos hacían referencia a violación de normas socio-morales (SM1 y SM2, a partir de aquí). En ellas la trasgresión elicitada es moral y la emoción que esta trasgresión genera es la “culpa”

SM1) Un niño/a rompe un juguete nuevo de un compañero intencionadamente cuando el dueño no está presente.

SM2) Un niño/a que juega con un juguete de un compañero, lo tiene en la mano cuando suena el timbre del final del patio y el niño que se lo ha prestado se ha ido a su clase. El niño/a protagonista se mete el juguete en el bolsillo.



LA COMPRESIÓN DE EMOCIONES SECUNDARIAS Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Estas cuatro tareas se evaluaron de la forma siguiente:

1.-El uso de términos emocionales relacionados. Presencia o ausencia de términos verbales de referencia a una emoción. En este sentido, no solo se puntuó el uso de “vergüenza y culpa”, que fue muy escaso; se reconocieron también como términos emocionales los términos emocionales básicos con la misma valencia del tipo de: triste, enfadado, molesto, estúpido, etc. No se han considerado los más genéricos de “bien” o “mal” (cuando se daba esta respuesta, los experimentadores trataban de sondear términos más precisos, del tipo de: “sí, se siente mal, pero cómo?”).

2.-Las referencias externas en solicitud de apoyo, a la audiencia en las dos tareas socio-conventionales y la referencia al castigo en las tareas morales. En las dos tareas socio-conventionales, se ha puntuado cuando en sus explicaciones el niño/a justificaba su sentimiento en función del público que miraba o se reía (la audiencia aparecía claramente en los dibujos de ayuda). Así como las referencias a la maestra, a la policía o a los padres para que resuelvan el conflicto planteado en las tareas morales (en este caso los dibujos no incluían ninguna de estas referencias). La variable se ha contabilizado dicotómicamente: presencia-ausencia

3.-El uso de reglas morales o estándares sociales en la justificación. En este caso se han analizado si en las argumentaciones infantiles aparecía la referencia a reglas, ya fueran sociales o morales del tipo de “no se roba”, “robar es malo” “está muy feo romper algo, si lo tiras adrede” “por la calle se tiene que ir vestido”, etc. La variable ha sido dicotómica: presencia ausencia.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos necesarios de las autoridades escolares y las paternas, los niños y niñas fueron examinados individualmente en las instalaciones que facilitaron los respectivos colegios. En primer lugar, se administraron cuestionarios sociométricos a esta muestra de 113 sujetos pertenecientes respectivamente a tres clases de infantil P5, dos clases de primero de educación primaria y dos clases de segundo de primaria. Posteriormente, y de forma personalizada, se evaluó a los sujetos en varias otras tareas, cuya referencia no es necesaria para este trabajo, y en la prueba de comprensión de las emociones secundarias, de Bennett y Matthews. En esta última tarea el orden de presentación de las cuatro historietas se contrabalanceó para evitar efectos no deseados. El procedimiento era el siguiente: El experimentador/a mostraba las viñetas y narraba la historia (según un protocolo verbal preestablecido). Tras cada una de las cuatro historias, formulaba las dos preguntas siguientes: ¿Cómo te sentirías si fueras el niño/a que...? aplicándolo a cada una de las cuatro historias. Tras la respuesta se pedía una justificación de la misma.

RESULTADOS

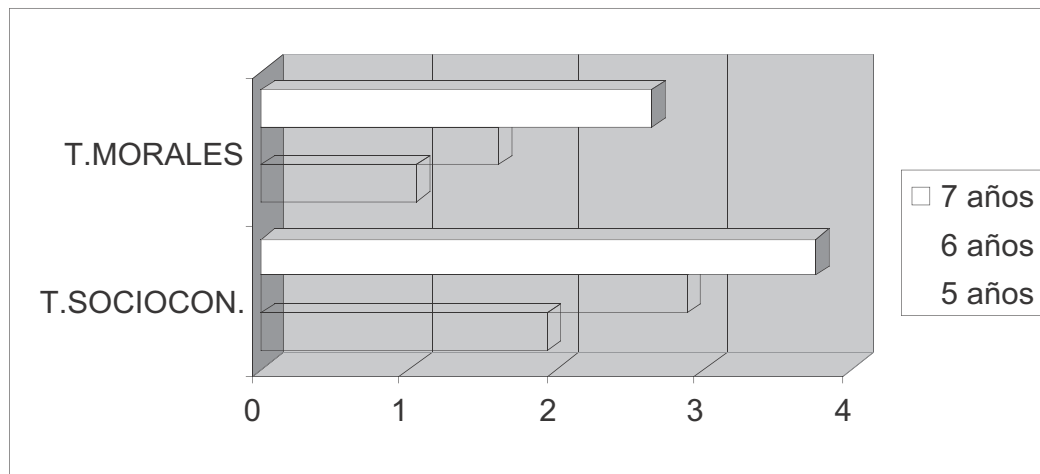
Los resultados que se comentarán se han realizado utilizando pruebas paramétricas (análisis de varianza) para los datos acumulados cuantitativamente y pruebas no-paramétricas (Kruskal-Wallis y χ^2) para los datos dicotómicos. En todos los casos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS.

El análisis globalizado de la comprensión general de las tareas da un perfil evolutivo bastante claro (Figura 1). La variable dependiente es en este caso la suma de las variables que después serán analizadas parcialmente, es decir: el uso de términos adecuados, las referencias al auditorio o a la autoridad y las explicaciones basadas en reglas de funcionamiento social y moral. El análisis de varianza ofrece valores de $F=9,65$ (0.00) para las dos tareas socioconvencionales y de $F=5,95$ (0,05) para las dos tareas morales. En el primero de los casos la principal diferencia se establece entre los 5 y 6 años y en el segundo entre los 6 y 7 años. Como se observa, evolutivamente son más fáciles de comprender las tareas socioconvencionales.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Figura 1.- *Comprensión general de las tareas y edad.*



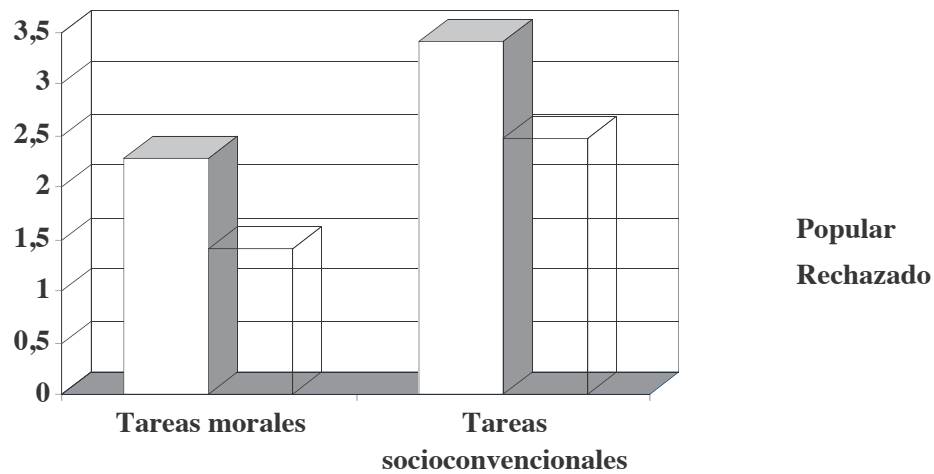
Para especificar los resultados, se realizaron análisis de Kruskal-Wallis con los resultados descritos en la tabla 2. La significación que la edad establece de forma más segura es en el uso de términos emocionales cuando los sujetos responden a la primera pregunta del experimentador o a su posterior sondeo, dando un enunciado que contiene un término emocional claro (aunque podría ser no coincidente con la emoción secundaria que plantea la tarea).

Tabla 2.: *Especificación de las diferencias atribuibles a la edad y frecuencia de uso*

Variables	tareas	Uso 5 años	Uso 6 años	Uso 7 años	χ^2 (sig.)	Diferencias entre grupos
Términos emocionales	SC1	1/17	3/18	12/17	18,90 (0,00)	5=6<7**
	SC2	2/17	4/18	9/17	7,46 (0,02)	5=6<7 (t)
	SM1	0/17	0/18	6/17	13,69 (0,00)	5=6<7**
	SM2	0/17	1/18	7/17	12,86 (0,00)	5=6<7**
Referencias a las audiencias o al castigo	SC1	13/17	13/18	13/17	0,11 (n.s.)	5=6=7
	SC2	7/17	12/18	13/17	4,69 (0,09)	5=6=7
	SM1	4/17	5/18	5/17	0,15 (n.s.)	5=6=7
	SM2	6/17	10/18	9/17	1,64 (n.s.)	5=6=7
Referencias a Reglas sociales y/o morales	SC1	3/17	11/18	8/17	6,82 (0,03)	5<6*=7
	SC2	7/17	9/18	9/17	0,50 (n.s.)	5=6=7
	SM1	4/17	8/18	8/17	2,35 (n.s.)	5=6=7
	SM2	4/17	5/18	10/17	5,37 (0,06)	5=6<7 (t)

Los datos (ver tabla 2) demuestran diferencias significativas en términos emocionales utilizados, recayendo el peso de las diferencias entre los grupos de 6 y 7 años. Respecto al efecto de la edad sobre las otras dos variables evaluadas, se registran efectos menores. Las respuestas de los niños y niñas de las tres edades fueron más numerosas y muy similares en frecuencia. En general, los datos muestran evolución, pero no de forma claramente significativa y en todas las tareas.

Respecto al efecto que ocasiona el estatus sociométrico, registramos diferencias significativas si la variable utilizada es la comprensión general (Figura 2). En este caso los análisis de varianza prueban que la comparación entre los dos status sociométricos utilizados son significativos: $F= 6,28$ (0,01) para las tareas socioconvencionales y $F= 4,52$ (0,03) para las tareas morales. Como en el caso de la edad, en posteriores análisis perfilaremos este resultado.

**LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SECUNDARIAS Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN CONTEXTOS ESCOLARES****Figura 2.: Puntuación obtenida en los dos tipos de tareas, en función del status socio-métrico.**

La influencia del status sociométrico, marca las diferencias en el uso de términos emocionales (ver tabla 3). Son los niños populares los que mejor saben identificar la emoción que se siente. Los niños y niñas rechazados dan peores puntuaciones en las cuatro tareas. Cabe resaltar que a pesar de las diferencias el uso de términos emocionales es muy escaso en ambos colectivos, tan sólo pequeños porcentajes de ellos los usan para describir claramente lo que se siente ante el conflicto planteado.

Las referencias a la audiencia y al castigo son más usadas por ambos grupos de niños no encontrándose en este caso diferencias significativas.

Finalmente, se registran dos diferencias significativas en la justificación mediante el uso de reglas morales o sociales, en concreto en las tareas SC1 (salir a la calle con pijama) y SM2 (romper un juguete). Al parecer, los niños populares conocen más de estas expresiones ritualizadas que simplifican la comprensión de la conducta indeseable.

Tabla3.: Variables de justificación. Número de sujetos que las usan y significación en función del estatus sociométrico

variable	Tarea	Uso Populares	Uso Rechazado	χ^2 (sig.)
Términos emocionales	SC1	10/21	6/31	4,69 (0,03)
	SC2	9/21	6/31	3,36 (0,06)
	SM1	5/21	1/31	5,19 (0,02)
	SM2	5/21	3/31	1,92 (n.s.)
Referencias externas	SC1	15/21	24/31	0,24 (n.s.)
	SC2	13/21	19/31	0,02 (n.s.)
	SM1	7/21	7/31	0,73 (n.s.)
	SM2	11/21	14/31	0,26 (n.s.)
Justificaciones por reglas y normas	SC1	13/21	9/31	5,54 (0,01)
	SC2	12/21	13/31	1,16 (n.s.)
	SM1	7/21	7/31	0,28 (n.s.)
	SM2	11/21	14/31	3,81 (0,05)



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tras la exposición de resultados, se puede afirmar que existe influencia entre la conducta social demostrada en la interacción con iguales en contextos escolares y la comprensión de situaciones conflictivas de trasgresión en las que se examina también la denominación emocional y la utilización de reglas morales y convencionales.

Como demuestran los análisis sobre la variable edad infantil, los datos corroboran que las tareas socio-convencionales son más fáciles de comprender que las morales. El resultado no es nuevo, nuestro propio equipo ya encontró este efecto en tareas comunicativas (Górriz, Villanueva y Clemente, 2009) y como en aquel caso, la razón parece estar en las demandas cognitivas de los dos tipos de tareas de trasgresión. La trasgresión social es mucho más dependiente del contexto y de la cultura que la trasgresión moral, más universal y general. Así, “salir con pijama a la calle” o “entrar en lavabos del sexo contrario” son trasgresiones más ligadas a contextos concretos y a situaciones locales. Su efecto general y obligatorio es más pobre, y por tanto, la vulneración de la regla más fácil y más susceptible de ser socialmente adecuada, lo que facilitaría una comprensión flexible y temprana. Por el contrario, las trasgresiones morales “robar un juguete” o “romper propiedades de otros” se relacionan con conceptos universales e impersonales, más invariables y rígidos, que a la vez ocasionan malestar más centrado en el yo de quien vulnera estos principios morales, por lo que su comprensión podría ser más difícil y compleja para los niños y niñas.

Respecto a los efectos que la pertenencia al grupo de rechazados o populares ocasiona en los datos, podemos afirmar que, en líneas generales el rechazo causa un efecto de empobrecimiento en la resolución de estas tareas. No se trata de que por el hecho de ser rechazados socialmente los niños y niñas no comprendan estas situaciones, no sepan como se sienten y no encuentren las normas o reglas que la sociedad les aplica, sino de que son menos diestros que sus compañeros populares en acercarse a las soluciones que el mundo adulto otorga a estas trasgresiones.

Por otro lado, al menos con nuestros datos, no se puede afirmar que exista relación de causalidad entre el éxito o fracaso en la justificación y comprensión de situaciones interpersonales simuladas y la situación de rechazo o popularidad reconocida por los iguales. El hecho de que en el comportamiento infantil se registren diferencias entre los dos subgrupos que comparamos (rechazados y populares), sólo nos permiten enfocar el problema como de efecto –probablemente- bidireccional. En otras palabras se llega a ser rechazado porque: a) se comprenden mal estas situaciones, b) se es menos capaz de descifrar que tipo de emoción se siente, y c) se es poco competente en argumentar haciendo referencia a agentes externos que pueden ayudar a solventar la trasgresión; o simplemente el rechazo no da ocasión de interactuar adecuadamente por lo que la inexperiencia, hace que no sólo se resuelvan mal las situaciones reales, sino también las ficticias cuando se piden soluciones a sucesos que reflejan la realidad.

Los datos de nuestros trabajos están poniendo énfasis en la tendencia cognitiva de los niños afectados por el rechazo a presentar sesgos hostiles en contextos conflictivos e interactivos (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2000), así como en asegurar que por su escasa y negativa interacción social, estos niños y niñas muestran déficits en su capacidad de comprensión de la mente de los demás y, en este caso concreto, en la capacidad de comprender las emociones secundarias y la justificación socio-moral de las trasgresiones planteadas.

El ejemplo dado por los sujetos populares demuestra que la comprensión de los estados emocionales secundarios (en nuestros datos, el uso de terminología emocional adecuada es la variable más diferenciadora) podría ser un elemento cognitivo clave para inhibir los posibles comportamientos indeseables capaces de generar esas emociones no-gratas.

Lo que sí se puede afirmar, es que los datos encontrados nos demuestran que el comportamiento en situaciones ficticias (narraciones de trasgresiones con apoyo de viñetas) podría ser un buen entrenamiento para la comprensión de situaciones de trasgresión real. En estas tareas es posible ponerse en



LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SECUNDARIAS Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

el punto de vista de la víctima y del perpetrador, entender las diferencias de sentimientos generados, así como conocer los recursos sociales que se pueden emplear para resolver las dificultades interactivas generadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennett, M. y Matthews, L. (2000) The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 1, 126-130.
- Clemente, R. A., Villanueva, L. y Sorribes, S. (1994). Efectos de la separación o divorcio en la relación con los iguales. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad*.
- Clemente, R.A., Adrián, J.E. y Villanueva, L. (2000) La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, 3, 4.
- Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). New York: Cambridge University Press.
- Estevez, E.; Martínez, B. Moreno, G. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y educación*, 18, 335-344.
- González, J.(1990) *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Górriz, A.B.; Villanueva, L. y Clemente, R.A. (2009). Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 17-32.
- Harris, P.L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Jiang, X and Cillessen, A (2007). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Rieffe, C. Villanueva, L. y Meerum, M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average and rejected children. *Infant and Child Development*, 14, 1-10.
- Villanueva, L; Clemente, R.A. y Garcia-Bacete, F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Vitaro, F. Pedersen, S. y Brendgen, M (2007). Children's disruptiveness, peer rejection, friends' deviancy, and delinquent behaviors: A process-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 19:2:433-453

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009